

Conception continuée de la plateforme Néopass Stages : le point de vue des formateurs et formatrices et des utilisateurs et utilisatrices

Ongoing Development of Neopass Stages: Trainer and User Viewpoints

Marc Blondeau, Vanessa Hanin, François Lambert and Catherine Van Nieuwenhoven

Volume 21, Number 1, 2024

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1114665ar>
DOI: <https://doi.org/10.18162/ritpu-2024-v21n1-04>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

CRIFPE

ISSN

1708-7570 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Blondeau, M., Hanin, V., Lambert, F. & Van Nieuwenhoven, C. (2024). Conception continuée de la plateforme Néopass Stages : le point de vue des formateurs et formatrices et des utilisateurs et utilisatrices. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 21(1), 55–76. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2024-v21n1-04>

Article abstract

The research reported in this paper is part of the Néopass Stages project, an online platform of videoscopic resources for the initial training of primary school teachers. As the platform's design team, following a logic of continuous design, our study aims 1) to gather the opinions and remarks (positive and negative) of the first teacher trainers who have used it in their initial teacher training programs, within the pedagogical department of the Haute École (HE) EPHEC and 2) to use these opinions and remarks to improve the current design of the Néopass Stages platform. Following a group interview, we transcribed and analysed the verbatim comments of these first users. This analysis highlights the good qualities and points of concern raised by the teacher trainers regarding the platform's design and use, as well as the perceived effects on their training practices and on the students. Finally, suggestions for improvement put forward by the teacher trainers are discussed.

© Marc Blondeau, Vanessa Hanin, François Lambert et Catherine Van Nieuwenhoven, 2024



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>



Conception continuée de la plateforme Néopass Stages : le point de vue des formateurs et formatrices et des utilisateurs et utilisatrices

Ongoing Development of Neopass Stages: Trainer and User Viewpoints

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2024-v21n1-04>

Marc BLONDEAU^a ✉ UCLouvain, Belgique

Vanessa HANIN ✉ UCLouvain, Belgique

François LAMBERT ✉ HE EPHEC, Belgique

Catherine VAN NIEUWENHOVEN ✉ UCLouvain, Belgique

Mis en ligne : 23 mai 2024

Résumé

La recherche rapportée dans cet article s'inscrit dans le projet Néopass Stages, une plateforme en ligne de ressources vidéoscopiques pour la formation initiale des instituteurs et institutrices primaires. En tant qu'équipe conceptrice de la plateforme, dans une logique de conception continuée, notre étude vise : 1) à recueillir les avis et remarques (positives et négatives) des premiers formateurs et formatrices d'enseignants et enseignantes (FE) qui l'ont mobilisée dans leurs dispositifs de formation initiale des enseignants et enseignantes (FIE), au sein du département pédagogique de la Haute École (HE) EPHEC; 2) à exploiter ces avis et remarques pour améliorer la conception en cours de la plateforme Néopass Stages. À la suite d'un entretien de groupe, nous avons retranscrit et analysé les verbatims de ces premiers utilisateurs et utilisatrices. Cette analyse met en évidence les points positifs et les points de vigilance que les FE ont formulés sur la conception et la mobilisation de la plateforme, ainsi que les effets perçus sur leurs pratiques de formation et sur les étudiants et étudiantes. Finalement, des pistes d'amélioration proposées par les FE sont discutées.

Mots-clés

Formation initiale des enseignants et enseignantes, vidéoformation, genèse instrumentale, conception continuée

Abstract

The research reported in this paper is part of the Néopass Stages project, an online platform of videoscopic resources for the initial training of primary school teachers. As the platform's design

(a) Également HE EPHEC.



team, following a logic of continuous design, our study aims 1) to gather the opinions and remarks (positive and negative) of the first teacher trainers who have used it in their initial teacher training programs, within the pedagogical department of the Haute École (HE) EPHEC and 2) to use these opinions and remarks to improve the current design of the Néopass Stages platform. Following a group interview, we transcribed and analysed the verbatim comments of these first users. This analysis highlights the good qualities and points of concern raised by the teacher trainers regarding the platform's design and use, as well as the perceived effects on their training practices and on the students. Finally, suggestions for improvement put forward by the teacher trainers are discussed.

Keywords

Initial teacher training, video training, instrumental genesis, ongoing design

Introduction

Cet article fait état d'une recherche menée dans le cadre du projet **Néopass Stages**, en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) de Belgique, au sein du département pédagogique de la HE EPHEC¹. Ce projet s'articule autour d'une plateforme en ligne qui propose des ressources vidéoscopiques pour la formation initiale des enseignants et enseignantes (FIE) du primaire (Blondeau, Lambert *et al.*, 2021). Les objectifs de ce projet sont : 1) l'analyse des trajectoires de professionnalisation des étudiants et étudiantes stagiaires en formation initiale (ESFI) d'instituteurs et institutrices primaires sur la base d'exemples d'activités ordinaires² de stage; 2) la construction collective (chercheurs et chercheuses, FE) et la mobilisation de ressources vidéoscopiques pour la FIE dans des scénarios de formation; 3) l'évaluation des transformations des pratiques des ESFI et des FE.

Si les bénéfices de la vidéoformation sont soulignés par la littérature, notamment sur le plan de la motivation, de la cognition et, dans une moindre mesure, des pratiques de classe (Gaudin et Chaliès, 2015) ou encore de l'attention sélective et du raisonnement (Sherin et van Es, 2009), il semble qu'il ne suffit pas de confronter simplement un individu à une vidéo pour générer de l'apprentissage (Flavier, 2021). Dès lors, la question des usages envisagés pour les ressources vidéoscopiques devient aigüe.

De manière générale, plusieurs approches se distinguent en vidéoformation (Flavier, 2021; Gaudin, 2015; Gaudin et Chaliès, 2015). La première est une approche normative, plutôt behavioriste, qui vise l'exemplarité et, partant, une certaine prescription. La deuxième est l'approche développementale, plutôt cognitiviste, qui s'intéresse aux processus mentaux qui conduisent à la réalisation d'un geste professionnel et qui considère la vidéo comme un prétexte à l'analyse et à la réflexion. La troisième s'inscrit dans le paradigme de l'analyse de l'activité et vise la compréhension et la transformation des situations de travail, en construisant l'intelligibilité de l'activité telle que vécue par un acteur au travail. Outre ces entrées conceptuelles, qui renseignent sur la conception même de la formation par les FE, des choix pratiques de scénarisation se posent. À ce sujet, Gaudin et Flandin (2018, p. 23) proposent « sept éléments clés à prendre en compte

1. Anciennement HE Galilée. Le nom de la HE a été modifié à la suite d'une fusion de deux HE. Le nouveau nom, HE EPHEC, est utilisé depuis la rentrée universitaire 2023-2024. Cette fusion ayant eu lieu après la construction de la plateforme Néopass Stages, celle-ci est doublement estampillée HE Galilée/HE EPHEC. Nous avons fait le choix d'utiliser le nouveau nom dans cet article.
2. Par « ordinaires », nous entendons des événements « quotidiens, habituels, c'est-à-dire tels qu'ils intéressent l'analyste de l'activité, et non mis en scène ou scénarisés » (Flandin, 2017, p. 193).

pour concevoir et mettre en œuvre un dispositif de vidéoformation » : les objectifs de formation, les types de vidéos exploités, les modalités de visionnage, l'évaluation de l'atteinte des objectifs, le rôle du formateur ou de la formatrice, la prise en compte du formé et les points de vigilance spécifiques à la vidéo (comme les dimensions éthiques ou de protection des données). Le nombre et la variété de ces éléments clés nous laissent à penser que tant la conception que l'usage des ressources vidéoscopiques influent sur la conception même des situations de formation et sur les pratiques des FE.

Dans le cadre de cet article, en tant qu'équipe conceptrice de la plateforme et collègues des FE interrogés, nous nous intéressons particulièrement à la construction des ressources vidéoscopiques, à leurs mobilisations en formation et aux transformations des pratiques de ces FE, afin d'améliorer la conception de la plateforme. Ainsi, nous tentons de comprendre, aux yeux des premiers FE qui ont utilisé les capsules et la plateforme dans leurs dispositifs, ce qui constitue des points forts de l'outil proposé et ce qui pourrait être amélioré. Nous tentons également de cerner les transformations de pratiques qui ont été vécues à la suite de l'adoption d'un nouvel outil de travail.

Pour ce faire, dans un premier temps, nous précisons le contexte de notre recherche en décrivant brièvement la plateforme et les différentes utilisations qui en ont été faites par les formateurs et les formatrices. Nous exposons ensuite les référents théoriques qui nous ont guidés dans la réalisation de notre recherche. La genèse instrumentale, qui introduit les concepts d'instrumentation et d'instrumentalisation (Béguin et Rabardel, 2000; Trouche, 2005), nous permet d'appréhender la mobilisation des capsules et de la plateforme, ainsi que les transformations des pratiques résultant de la scénarisation d'un nouvel outil. La conception continuée dans l'usage (Flandin et Gaudin, 2014; Goigoux, 2017; Renaud, 2020) nous fournit un cadre pour penser les transformations à réaliser à la conception des ressources. Dans un troisième temps, nous nous attardons sur la méthodologie utilisée pour récolter et traiter les données, puis exposons les résultats. Avant de conclure, nous structurons notre discussion en trois points : ce qui touche à l'instrumentation, ce qui touche à l'instrumentalisation et ce qui touche à la conception continuée dans l'usage. Cette discussion nous permet finalement d'exposer dans quelle mesure les avis et remarques exprimés ont déjà été ou seront intégrés dans la conception des capsules et de la plateforme Néopass Stages. Par cette démarche, nous espérons encourager et soutenir l'exploitation de la vidéo dans la FIE, auprès de nos collègues FE.

1. Contexte

Dans cette partie contextuelle, nous commençons par décrire la plateforme Néopass Stages. Nous abordons les liens avec le projet antérieur Néopass@ction, auquel nous sommes associés, et les référents théoriques qui sous-tendent notre démarche de conception. Nous décrivons ensuite succinctement la plateforme et son contenu, avant de préciser de quelles manières nos collègues FE ont mobilisé ces ressources dans des dispositifs de FIE.

1.1. La plateforme Néopass Stages

Le projet de recherche Néopass Stages est issu d'un programme de recherche plus large, qu'il complète : **Néopass@ction** (Ria et Leblanc, 2011). Ce projet a débuté en France il y a plus de dix ans et est entré dans le paysage des « ressources vidéoscopiques ordinaires » (Ria, 2019, p. 233) en proposant, entre autres, des capsules vidéoscopiques d'activités réelles d'enseignantes et enseignants novices filmés dans des classes et mettant en évidence, d'une part, les actions de ces novices en train de donner cours et, d'autre part, des extraits d'entretiens d'autoconfrontation (EAC) (Boubée, 2010; Theureau, 2010). Les EAC, tels que conçus par Theureau (2006, 2010),

sont des entretiens qui visent, sur la base du visionnement de la vidéo de son activité, à faire exprimer à l'acteur ce qu'il a fait, vécu, pensé ou ressenti au moment des faits, et non à susciter une réflexion *a posteriori* sur les événements vécus. D'autres capsules sont également proposées, qui rassemblent des commentaires d'enseignantes et enseignants novices ou experts, de FE et de chercheurs et chercheuses afin de fournir des éclairages de différents types. Ce corpus vidéographique a servi de support à de nombreuses recherches portant, entre autres, sur les trajectoires de développement de la professionnalité enseignante (ex. Flandin, 2015; Ria, 2009; Ria et Leblanc, 2011) ou la conception de dispositifs basés sur l'utilisation de la vidéo (ex. Flandin et Ria, 2018; Gaudin *et al.*, 2014; Ria et Leblanc, 2012).

Les différences de contextes de formation entre la France et la FWB, ainsi que la difficulté à voir se dessiner une perspective longitudinale de développement professionnel des enseignants et enseignantes au sein de Néopass@ction (Flandin, 2015), ont rendu souhaitable la construction d'une plateforme adaptée au contexte de formation belge francophone (Blondeau, Lambert *et al.*, 2021) qui s'organisait en alternance (Pentecouteau, 2012) en trois années lorsque les tournages ont eu lieu³. Le projet Néopass Stages est ainsi né.

La plateforme Néopass Stages fournit des capsules vidéoscopiques organisées thématiquement sur un site Internet mis à la disposition des FE. Ces capsules ont pour sujet des activités réelles de stagiaires dans leurs classes de stage. Le projet s'inscrit dans une perspective non déficitaire (Malo, 2011), qui s'intéresse en priorité aux ressources des stagiaires, à leur mobilisation en contexte de stage et à leur développement, et convoque des référents théoriques issus de l'analyse de l'activité (Barbier, 2013; Durand, 2009). L'analyse de l'activité s'intéresse au point de vue subjectif de l'acteur au travail, en particulier aux compromis opératoires qu'il réalise entre la tâche prescrite et la tâche réalisée (Hubault, 1996), en cherchant à « saisir les pratiques de travail dans leur complexité et leur pluridimensionnalité, tout en rendant ces pratiques accessibles à des démarches rigoureuses et contrôlées garantissant la validité des analyses » (Durand, 2009, p. 832). L'accès à la plateforme est conditionné à une formation qui vise à faire comprendre son esprit et les principes de sa conception tels qu'exposés par Blondeau, Lambert *et al.* (2021).

Quatre types de capsules sont présentés :

- 1) les « situations de référence », qui proposent en dix à quinze minutes des extraits de cours dans des formats plus longs et non montés;
- 2) des « autoconfrontations », qui proposent en deux à six minutes un montage qui alterne extraits courts de la leçon et commentaires des stagiaires issus des entretiens d'autoconfrontation;
- 3) des entretiens avec des didacticiens et didacticiennes, qui analysent les leçons filmées;
- 4) des « bilans », tournés à la fin du dernier EAC et dans lesquels les stagiaires font le point sur leur expérience de participation au projet Néopass Stages.

Les capsules exposent aussi des éléments contextuels en bandeaux et sous-titres incrustés, comme le thème de la capsule, l'année de formation du ou de la stagiaire, le niveau des enfants ou le sujet de la leçon.

La plateforme les réunit et les organise en thèmes (p. ex. : donner la consigne, gérer les aspects matériels, faire parler les enfants...) ou en catégories (p. ex. : année de formation, niveau des enfants, matière...). Il est ainsi possible de sélectionner les capsules désirées selon les objectifs des FE. Chaque capsule est accompagnée d'un texte explicatif et de propositions de contenus associés.

3. La FIE en FWB est passée de trois à quatre années en septembre 2024.

Certaines sont groupées au sein de scénarios qui les soulignent, selon l'équipe conceptrice, comme intéressantes à visionner ensemble, avec un thème particulier (p. ex. : des styles de gestion de classe contrastés en première primaire).

1.2. Mobilisation de la plateforme dans des dispositifs de formation

Alors que les premières capsules étaient accessibles et que la construction de la plateforme était entamée, une équipe de collègues des concepteurs et conceptrices de la plateforme du département pédagogique de la Haute École EPHEC a commencé à les mobiliser au sein de leurs dispositifs de FE. Nous avons accompagné cette équipe pour la construction de scénarios de formation et la mobilisation des ressources vidéoscopiques de la plateforme dans leurs dispositifs pédagogiques. Il s'agissait de psychopédagogues ou de didacticiens et didacticiennes, dans des classes de première et dernière années de formation⁴ (bloc 1/B1 et bloc 3/B3) et dans le programme particulier réservé aux adultes en reprise d'études (ARE).

Le tableau 1 présente les FE qui ont participé à notre étude (prénoms d'emprunt), leur discipline, le sujet du cours durant lequel des capsules ont été mobilisées, l'année de formation au cours de laquelle le cours a été offert et les capsules de Néopass Stages qui ont été utilisées. Les prénoms de cette dernière catégorie réfèrent aux alias des stagiaires utilisés dans la plateforme Néopass Stages.

Tableau 1

Dispositifs proposés aux étudiants et étudiantes

Enseignant(e)	Discipline	Sujet du cours	Année de formation	Vidéos utilisées
Mélodie et Alain	Didactiques des mathématiques	Apprentissage des nombres en première primaire	B3	Caroline : la maison de 4
Alice et Mathilda	Psychopédagogie	Gestion de classe (en lien avec Bucheton et Soulé, 2009)	ARE	Caroline, Émeline, Olivia et Laurence : navigation libre
Manuel	Psychopédagogie	Les gestes professionnels	B1	Émeline et Olivia (donner des consignes et gérer la fin de l'activité)
Thibaut	Didactique de la langue française	Liens entre la matière vue au cours et sa mobilisation dans une classe	B1	Laurence : les types de phrase (mise en commun)
Michel et Yannick	Psychopédagogie	Gestion de la mise en commun/structuration	ARE	Laurence : les types de phrase (mise en commun)

2. Cadres théoriques convoqués pour notre étude

Dans ce point, nous abordons les référents théoriques que nous mobilisons pour notre étude. Il est question de la genèse instrumentale (Rabardel, 1995), qui permet « de penser différents types de relations du sujet à l'objet ou au système anthropotechnique » (p. 3), c'est-à-dire des « objets et des systèmes pensés en fonction d'un environnement humain » (p. 1).

4. Au moment de la récolte de données, la formation se faisait en trois ans. La troisième année était donc bien la dernière.

2.1. La genèse instrumentale

Concevoir délibérément de nouveaux outils « à partir de l'activité des utilisateurs et pour être au service de leur activité constitue un enjeu majeur de la modernisation des situations de travail » (Béguin et Rabardel, 2000, p. 1). Dans le cadre de la création d'un nouvel outil, il convient de distinguer l'artefact de l'instrument (Rabardel, 1995). L'artefact est l'outil proposé à un utilisateur ou une utilisatrice, tel qu'il a été pensé par la personne qui l'a créé. Cette notion d'artefact est proposée comme un terme neutre, en opposition à celui d'objet technique qui induit une orientation technocentrique qui pourrait exclure le rapport du sujet à l'objet (Rabardel, 1995). La notion d'instrument permet justement de « conceptualiser l'association des hommes et des objets, à la fois pour comprendre les caractéristiques et les propriétés et pour les organiser au service des hommes » (p. 2). La transformation d'un artefact en instrument est le résultat d'un processus, la genèse instrumentale, au cours duquel utilisateur et instrument vont se transformer. Ce processus relève de deux logiques : l'instrumentation et l'instrumentalisation.

L'instrumentation est dirigée vers le sujet (Rabardel, 1995), il s'agit du « processus par lequel les contraintes et les potentialités d'un artefact vont conditionner durablement l'action d'un sujet pour résoudre un problème donné » (Trouche, 2005, p. 9). L'instrumentalisation est dirigée vers l'artefact (Rabardel, 1995). C'est « un processus de personnalisation de l'artefact, c'est donc un processus de différenciation des artefacts, par lequel chaque usager met cet artefact à sa main » (Trouche, 2005, p. 9). Ainsi, l'artefact offre à l'utilisateur ou l'utilisatrice un certain nombre de potentialités qui vont modifier sa manière d'agir, donner cours dans notre cas, et le rendre susceptible de transformer l'usage potentiellement prévu par la personne qui l'a créé pour adapter l'artefact à ses besoins. Puisque ce dernier processus « peut être considéré comme un détournement ou comme une contribution de l'usager au processus même de conception de l'instrument » (Trouche, 2005, p. 9), nous avons choisi d'exploiter cette possibilité dans une logique de conception continuée dans l'usage.

2.2. La logique de conception continuée dans l'usage

La logique de la conception continuée dans l'usage relève de la volonté d'intégrer l'avis des futurs utilisateurs et utilisatrices dans la conception d'un outil (Flandin et Gaudin, 2014; Renaud, 2020). De cette manière, sur la base des premières exploitations réalisées et des avis obtenus, des choix de conception peuvent être confirmés, tandis que d'autres peuvent être remis en question. Cette remise en question, fondée sur les expériences pratiques, est prise en compte à travers le prisme des présupposés théoriques et des objectifs de l'équipe conceptrice pour améliorer l'outil (ou l'instrument) en cours de développement. À l'instar de Van Nieuwenhoven et Colognesi (2015), nous considérons en effet que le praticien est un acteur social compétent qui exerce un contrôle sur son contexte de pratique ou encore, au sens du praticien réflexif de Schön (1983). Nos collègues sont donc des interlocuteurs et interlocutrices incontournables pour nourrir notre réflexion de chercheurs et chercheuses sur l'accompagnement.

Dès lors, comme nous l'avons abordé ci-dessus dans le cadre de la genèse instrumentale, l'intégration d'un nouvel outil doit dépasser une forme superficielle d'acceptation pour qu'il puisse, de manière plus large et plus profonde, être à la fois transformé par les logiques d'action des acteurs et transformer ces logiques d'action (McLaughlin et Mitra, 2001).

Il convient donc de s'intéresser conjointement à deux objets, dans une logique de fécondation mutuelle : le travail de l'équipe conceptrice, comme nous l'avons fait dans Blondeau, Lambert *et al.* (2021) et la mobilisation de l'outil (ou instrument) réalisée par les acteurs « dès le début du

processus de conception pour anticiper sa possible intégration à leur habitus professionnel » (Renaud, 2020, p. 66).

Nous nous référons ainsi à trois principes qui soutiennent la conception d'un outil (ou instrument) et aident à prendre en compte l'activité de travail, afin que celle-ci, en retour, puisse être porteuse de propositions qui modifient la conduite du projet de conception (Béguin et Cerf, 2004). Le premier principe affirme qu'« une anticipation du fonctionnement de l'homme et de son activité est partie intégrante du processus de conception » (p. 56). Le deuxième principe postule que l'activité en situation rend l'outil plus performant, en cernant les limites de son emploi dans une activité hypothétique et anticipatrice. « Le troisième principe appréhende la conception comme un processus développemental, où caractéristiques des situations et activités de travail évoluent dialectiquement durant la conduite du projet » (p. 56).

Dans cette étude, nous discutons plus loin de la manière dont ces principes et ces notions ont déjà pu être pris en compte dans la conception de la plateforme Néopass Stages et dont notre activité de conception sera influencée par les retours d'expérience de l'équipe des collègues FE.

3. Méthodologie

Dans cet article, nous nous penchons particulièrement sur le dispositif de recherche qui nous a permis de récolter les avis et remarques des premiers utilisateurs et utilisatrices de la plateforme afin d'améliorer celle-ci. Notre démarche de recherche est qualitative et phénoménologique dans la mesure où elle vise la compréhension d'une expérience subjective (Anadón, 2006).

Dans un premier temps, nous avons proposé à des collègues FE de notre établissement, volontaires, d'intégrer le prototype de l'outil à leurs dispositifs pédagogiques. Nous les avons accompagnés en ce sens. Nous nous sommes ensuite livrés à des observations en classe suivies d'entretiens informels pour recueillir les premiers avis des FE.

Ensuite, nous avons réuni les huit collègues FE volontaires, mentionnés dans le tableau 1, dans un entretien de groupe (Baribeau, 2009) « dans le but d'évaluer rapidement les degrés d'accord entre les enseignants et de débattre sur les propositions de modification » (Renaud, 2020, p. 67). L'objectif de rassembler des FE aux ancrages disciplinaires différents était de mobiliser des savoirs hétérogènes pour éclairer une situation complexe dans l'optique d'améliorer les dispositifs et les outils (Renaud, 2020).

Concrètement, après avoir posé le cadre éthique d'anonymat, de libre participation et de droit de retrait, nous leur avons exposé les objectifs de la recherche. Nous leur avons ensuite posé une question générale sur leur expérience d'utilisateur, à la suite de la mobilisation des capsules et/ou de la plateforme Néopass Stages. Nous avons recueilli leurs avis, en laissant les personnes intervenantes répondre les unes aux autres.

Quand la discussion perdait en dynamisme ou revenait sur des éléments déjà abordés sans fournir d'indications supplémentaires, nous avons relancé les personnes participantes en leur posant des questions plus précises sur la manière de mobiliser les capsules et la plateforme dans des dispositifs pédagogiques, sur leur avis quant au format des capsules (durée, qualité du son et de l'image, insertion d'éléments contextuels en bannières), sur les bénéfices et les difficultés pour elles-mêmes et pour les étudiants et étudiantes, sur la nécessité d'une formation à l'utilisation de l'outil et sur les changements potentiels à apporter.

Les discours ont été retranscrits et les verbatims ont été découpés en unités de sens (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Paillé et Mucchielli, 2016). Nous avons ensuite procédé à un classement selon

le modèle mixte de L'Écuyer (1990), en mêlant des catégories préexistantes relatives aux préoccupations exposées dans les questions, mentionnées au paragraphe précédent, et en se laissant surprendre par les catégories qui ont émergé spontanément, et qui figurent dans l'exposé des résultats. La validité des analyses a été assurée par une triangulation des chercheurs et chercheuses et de l'équipe conceptrice (Mukamurera *et al.*, 2006) qui a permis de croiser les résultats dégagés individuellement et de s'accorder en cas de différence de jugements (Ria *et al.*, 2003).

Sur la base des avis et remarques dégagés, des améliorations ont été et seront apportées à l'outil, entraînant ainsi, dans une démarche itérative, les processus d'instrumentation et d'instrumentalisation que nous avons exposés *supra*.

4. Résultats

L'analyse des verbatims de l'entretien de groupe réalisé avec les FE volontaires, ayant eu l'occasion de tester les capsules avec leurs étudiants et étudiantes, a mis en évidence des catégories de réactions relatives à la forme des capsules et du site, à leur fond et à leur utilisation. Les réactions relatives à la forme touchent à la perception de l'organisation et de la présentation des capsules et du site. Les réactions relatives au fond touchent à la perception du contenu, selon deux thématiques : l'impact perçu par les formatrices et formateurs sur les étudiants et étudiantes, d'une part, et sur eux-mêmes, d'autre part. Le troisième point s'attarde sur les usages, c'est-à-dire la manière dont les utilisateurs et utilisatrices ont perçu l'impact de la mobilisation des vidéos sur leurs scénarios pédagogiques. Le dernier point expose les pistes d'amélioration possibles proposées par les FE. Le tableau 2 reprend de manière synthétique ces différentes dimensions.

Tableau 2

Dimensions exposées dans les résultats

Catégories de réactions	Dimensions relatives aux catégories de réactions
Perceptions des FE quant à la forme des capsules et de la plateforme Néopass Stages	<ul style="list-style-type: none"> – Aspects stimulants de l'outil – Cadrage des entretiens d'autoconfrontation – Organisation du site – Quantité et variété des ressources
Perceptions des FE quant au fond des capsules et de la plateforme Néopass Stages	<ul style="list-style-type: none"> – Dimensions relatives aux étudiants et étudiantes – Dimensions relatives aux FE
Perceptions des FE relatives aux usages de la plateforme Néopass Stages	<ul style="list-style-type: none"> – Comparaison avec des pratiques anciennes de vidéoformation – Mobilisation comme outil d'illustration et de réflexion sur des textes théoriques – Accompagnement et formation à l'utilisation de la plateforme – Impact de Néopass Stages sur les pratiques de formation – Mobilisation comme outil pour générer de l'analyse « en sécurité » – Points de vigilance à l'utilisation de la plateforme identifiés par les FE
Pistes d'améliorations possibles proposées par les FE	<ul style="list-style-type: none"> – Disposer des vidéos d'origine sans découpage – Ajout d'un texte explicatif des cadres conceptuels mobilisés et des principes de conception – Ajout d'exemples d'usages possibles – Ajout d'un forum pour que les utilisateurs et utilisatrices puissent échanger – Ajout d'une charte précisant le bon usage des ressources

4.1. Perceptions des FE quant à la forme des capsules et de la plateforme Néopass Stages

Les dimensions relatives à la forme des capsules et du site sont au nombre de quatre. Les formatrices et formateurs se sont exprimés sur les aspects stimulants de l'outil, le cadrage des autoconfrontations, l'organisation du site et la quantité des ressources.

4.1.1. Aspects esthétiques de la plateforme et des capsules

Dans un premier temps, les FE soulignent positivement les aspects esthétiques de la plateforme et des capsules-. Ils s'accordent en effet sur la qualité de l'image et du son qu'ils jugent professionnelle. « C'est très pro et c'est très, très agréable à regarder » (Mélodie, ligne 143). Une formatrice estime que l'esthétique des vidéos a eu un impact non négligeable sur la participation étudiante. Elle souligne, en effet, que le côté « attirant » de l'outil grâce à l'utilisation des vidéos rend plus vivant le cours et permet de rendre les étudiantes et étudiants plus actifs. « L'utilisation de la vidéo, c'est un média et donc c'est beaucoup plus attirant. C'est plus vivant, c'est plus actif, enfin je ne sais pas, ils (les étudiants) sont plus actifs » (Alice, lignes 184-185).

4.1.2. Cadrage des entretiens d'autoconfrontations

Les formatrices et formateurs perçoivent le choix du cadrage comme étant propice à soutenir l'attention de l'observateur. Ainsi que montré dans la figure 1, ils saluent le fait que la personne chercheuse, qui mène l'EAC, soit de dos et que celle qui visionne puisse, de la sorte, être concentrée sur le ou la stagiaire. « C'est cette idée--là de te voir te mettre de dos, pour finalement donner l'impression aux lecteurs ou aux visionneurs de regarder avec tes yeux à toi. Je pense que c'est une excellente idée et là, ça fait que le focus de la personne qui suit la vidéo est justement sur l'étudiant » (Yannick, lignes 412-415).



Figure 1

Capture d'écran de la plateforme illustrant le positionnement respectif d'une stagiaire et du chercheur pendant l'EAC

4.1.3. Organisation du site

L'organisation du site est également approuvée par les formatrices et formateurs. Ceux-ci pointent l'aspect pratique de la plateforme et de ses nombreuses entrées possibles selon le public visé, la leçon proposée, etc. :

Et quelque part, un chapitrage, une organisation telle qu'on peut choisir un usage de formation des vidéos selon plusieurs portes d'entrée possibles. Et donc, parce que c'est des tout débutants première année ou pour montrer un même étudiant, au fil des années et au fil de son évolution ou, par rapport à une thématique de questionnement, de ce que je cible pour le développement de mes étudiants, ou par rapport à une thématique du type d'activité, par exemple. (Michel, lignes 165-170)

4.1.4. Quantité et variété des ressources

De plus, les formatrices et formateurs réagissent positivement au nombre de ressources proposées : « Donc le fait d'avoir beaucoup de vidéos aussi, il y avait cinq stagiaires, et dans des niveaux différents, etc. » (Alice, lignes 200-201) ainsi qu'à la richesse de ces dernières : « ce qui m'a marqué, c'est la richesse des ressources » (Michel, ligne 165). Par ailleurs, les formatrices et formateurs pointent également la variété des contenus proposés. « ... et de plusieurs styles aussi. Il y en a une (stagiaire) qui était plus directive, etc. Puis d'autres qui, on voyait, faisaient plus de groupes. Et alors, on voyait vraiment cette différence » (Alice, lignes 208-210).

Ensuite, ils insistent sur la qualité de la direction des autoconfrontations proposées sur la plateforme. « Mais c'est le rôle de facilitateur, je trouve. J'aime bien l'idée que l'étudiant reste en possession de ses compétences et que celui qui mène l'autoconfrontation ne soit là que pour "appuyer" » (Mathilda, lignes 419-421).

4.2. Perceptions quant au fond des capsules et de la plateforme Néopass Stages

Les dimensions qui émergent du discours des FE sur le contenu des capsules et de la plateforme relèvent de deux catégories : celle qui touche les étudiantes et étudiants et celle qui concerne les formatrices et formateurs.

4.2.1. Dimensions relatives aux étudiants et étudiantes

Deux formateurs ont indiqué que l'outil a généré un intérêt certain auprès des étudiantes et étudiants testeurs : « On a senti un énorme intérêt auprès des étudiants et donc super intéressés de ce qui se passait » (Alain, lignes 109-111) et qu'ils ont pu se rendre compte d'une impression générale très positive : « les étudiants ont été, suite à cette séance, très très positifs » (Mélodie, lignes 143-144).

Un phénomène intéressant souligné par deux formateurs est celui de l'isomorphisme ressenti par les étudiants et étudiantes. En effet, les personnes apprenantes ont pu se comparer à des pairs et cette proximité ressentie leur a été bénéfique : « Pour l'étudiant, je relève la proximité; c'est se sentir proche de celui qu'on voit qui a été filmé; il me ressemble. Et donc, ce qui lui arrive aurait pu m'arriver ou m'est déjà arrivé ou m'arrivera » (Michel, lignes 155-157).

Ensuite, les FE s'accordent à dire que l'utilisation de ce genre de capsules a permis aux étudiantes et étudiants visionneurs de parvenir à désacraliser leurs erreurs. « au niveau de la proximité, elles ont vu les stagiaires et elles se sont dit "Ah, c'est vrai (rire) comme nous, elles se trompent aussi" » (Alice, lignes 197-198).

Un formateur revient sur l'atout de ce genre d'approche de type non-déficitaire (Malo, 2011) qui permet, selon lui, de valoriser l'étudiant ou l'étudiante :

... cette approche non déficitaire qui valorise tout ce qui est déjà là. Et ça n'empêche pas de repérer d'autres choses qui n'y sont pas encore, mais on ne regarde pas que

ce qui n'est pas présent, que ce qui est en creux, que ce qui manque. On valorise déjà plein de choses qui sont déjà bien présentes et qui sont des belles qualités. (Michel, lignes 303-307)

Le contexte de classe découvert par les futurs et futures stagiaires ainsi que le visionnage de pratiques réelles font également partie des avantages des capsules proposées sur Néopass Stages. Les étudiantes et étudiants peuvent en effet facilement se mettre en situation, car ils peuvent visionner des situations authentiques. « Ce ne sont pas des pratiques modèles, idéales ou idéalisées, ce sont des pratiques réelles » (Michel, lignes 158-159).

L'ensemble des FE voient en cela un moyen susceptible de mobiliser la réflexivité étudiante et un outil propice à la construction de leur futur métier. « Je trouve que l'outil [...] permet cette façon de prendre du recul et de se critiquer pour progresser » (Mathilda, lignes 285-286), et d'ajouter : « c'était de développer le potentiel chez les étudiants en disant : mais en fait, vous avez tout en main pour y arriver. Vous savez déjà ce que vous devez corriger » (lignes 357-359).

Une des formatrices relève l'intérêt des vidéos dans le développement des capacités réflexives : « Je trouvais ça aussi très intéressant comme pratique de devoir, d'essayer de critiquer de manière constructive, sans jugement et pour les amener à pouvoir faire ça tout seul[s] après. C'était aussi très porteur à ce niveau--là » (Mathilda, lignes 359-361).

Enfin, les FE estiment que les capsules ont permis aux étudiants et étudiantes de se projeter dans leur future pratique. « Le but était d'aider les étudiants à se projeter dans une classe pour mesurer l'importance de la transposition didactique et à quel point les choix réalisés ont une influence en aval sur les situations de classe » (Thibaut, lignes 830-832).

4.2.2. Dimensions relatives aux formateurs et formatrices

D'autres dimensions, cette fois-ci liées au métier de FE, ont également été mises en évidence lors de ce groupe de discussion. Une certaine prise de conscience du fonctionnement des étudiants et étudiantes a notamment été relevée par une formatrice :

Je trouve que toutes ces activités prennent plein de sens et on voit que les étudiants [...] réfléchissent en fait vraiment dans l'action tout le temps et que, on ne s'en rend pas compte quand on va juste les voir en stage. Mais grâce à ces autoconfrontations, je trouve que c'est vraiment porteur au niveau de leur développement parce que c'est vrai qu'on a des arrêts sur image quand on va les voir. (Mathilda, lignes 276-280)

Ensuite, cette même formatrice estime que cette nouvelle expérience lui a permis d'avoir un regard neuf sur ses propres pratiques : « que nous, on apprenne aussi à prendre du recul et de ne pas occuper trop de place en tant qu'enseignant » (Mathilda, lignes 422-423).

4.3. Perceptions relatives aux usages de la plateforme

Dans ce point, nous abordons les perceptions relatives aux usages de la plateforme livrées par les premiers FE qui l'ont utilisée. Nous présentons des perceptions relatives à la comparaison avec des pratiques anciennes, à des usages de mobilisation de la plateforme, à la question de la formation et de l'accompagnement à l'usage de la plateforme, à l'impact de Néopass Stages sur les pratiques de formation et à la mobilisation dans le cadre de l'analyse de pratiques. Les FE indiquent également quelques points de vigilance liés à l'utilisation de Néopass Stages.

4.3.1. Comparaison avec des pratiques anciennes

En comparant l'utilisation des capsules dans des dispositifs de vidéoformation menés de la manière proposée par Néopass Stages avec d'anciennes pratiques, un formateur revient sur les inconvénients liés aux précédentes pratiques :

Je vois une différence par rapport à nos premières tentatives d'usage des vidéos [...] on utilisait parfois une vidéo, mais qui était une vidéo scénarisée [...] une vidéo québécoise, mais qui faisait « *fake* », ce n'était pas crédible. Ça faisait trop artificiel. Ou, à l'inverse, une autre tentative qui n'a pas été forcément plus heureuse à ce moment-là, en tout cas telle qu'elle était gérée en première approche des vidéos, c'était quand on demandait aux étudiants de se filmer et qu'on analysait en collectif [...] Mais donc, ce sont deux tentatives d'approche de la vidéo, mais qui n'étaient pas concluantes et je trouve qu'ici, il y a quelque chose de tout à fait différent. (Michel, lignes 292-302)

Michel s'exprime sur le caractère artificiel de la vidéo utilisée qui était scénarisée et jouée, et dans laquelle les étudiants et étudiantes se reconnaissaient peu, ainsi que sur des premières expériences peu outillées conceptuellement et méthodologiquement.

4.3.2. Mobilisation comme outil d'illustration et de réflexion sur des textes théoriques

Une formatrice propose de travailler dans un premier temps des textes en rapport avec la thématique à aborder avec les étudiants et étudiantes et d'exploiter dans un deuxième temps les vidéos à l'aide d'une grille d'observation.

Un petit contexte à l'utilisation des vidéos en classe d'ARE : en fait, on avait travaillé sur le texte « Les gestes professionnels » de Bucheton et Soulé (2009) et on avait déjà pas mal travaillé dessus. J'avais travaillé cela avec elles par rapport au texte, par rapport à une grille d'observation. Elles avaient observé leur maître de stage en lien avec cette grille. On en avait parlé, etc. Et puis, sont venues ces vidéos. (Alice, lignes 186-190)

Ainsi, les vidéos permettent de retrouver des illustrations concrètes et vécues à partir d'un référent théorique. « Parce que nous du coup, c'était sur des postures donc, elles pouvaient être transversales » (Alice, lignes 201-202). La mobilisation des capsules dans l'analyse d'une situation ouvre vers d'autres situations de classe vécues ou observées par les stagiaires.

4.3.3. Accompagnement et formation à l'utilisation de la plateforme

Les formatrices et formateurs interviewés sont unanimes quant à la nécessité d'une formation continuée en vue d'une utilisation pertinente de la plateforme Néopass Stages.

Parce que c'est clair que, quand on transforme nos pratiques, c'est important d'être accompagnés sur la durée de toute formation [...] mais tous les deux mois de pouvoir avoir une réunion ouverte pour ceux qui ont pratiqué Néopass et qu'on ait un espace où on peut co-construire, partager [...] (Mathilda, lignes 658-663)

Aussi, l'un des formateurs insiste sur l'importance d'un moment de familiarisation avec l'outil pour pouvoir s'exprimer correctement au moment de l'analyse des vidéos.

Et sans doute que ça demande un peu de familiarisation, pour petit à petit, oser aller plus loin dans l'usage de la vidéo ou oser se dévoiler un peu avec le fait de savoir

qu'on ne se met pas en danger quand on s'exprime en accord ou en désaccord avec ce qu'on voit, si c'est la vidéo de quelqu'un d'autre. (Michel, lignes 344-347)

4.3.4. Impact de Néopass Stages sur les pratiques de formation

Un formateur explique qu'il considère Néopass Stages comme un outil alternatif à sa pratique habituelle : « Je ne sais pas si on peut appeler ça modifier, transformer, mais en tout cas, voir autrement et fonctionner autrement » (Yannick, lignes 687-688). Une autre formatrice le voit comme un outil permettant l'évolution de ses pratiques : « En fait, cela ne les modifie pas, cela les fait évoluer » (Alice, lignes 693-694). Enfin, l'importance de la base de données comme source de nombreuses ressources utiles aux futurs utilisateurs et utilisatrices est mise en exergue :

... à démultiplier nos ressources, nos outils, pour pouvoir faire passer une information, plutôt, à faire passer l'information à travers une image, que de devoir décortiquer toute une littérature et venir débâter ça devant les étudiants. Parfois, une vidéo dans Néopass Stages, de 5 minutes, de 8 minutes, avec un commentaire derrière, ça va couvrir probablement toute une grande partie de théorie d'apprentissage qu'on veut bien évoquer. Et puis partir de là, justement pour finalement mettre des mots techniques sur certaines pratiques. (Yannick, lignes 681-689)

À la question d'une utilisation systématique de l'outil, l'avis est relativement unanime : un partage, oui, une imposition, non. « Je trouve qu'il n'y a pas que l'autoconfrontation, il n'y a pas que les vidéos, il y a plein de bonnes pratiques et je trouve qu'il ne faudrait pas tomber dans le truc "C'est génial! Tout le monde doit le faire!". Chaque enseignant doit être libre dans ses pratiques pédagogiques ». (Mathilda, lignes 679-682)

4.3.5. Mobilisation comme outil pour générer de l'analyse « en sécurité »

Une autre formatrice ciblait l'importance d'arriver à une discussion après le visionnage des vidéos, pour s'entraîner à analyser les pratiques d'un tiers sans craindre de jugement. « Je trouvais ça aussi très intéressant comme pratique de devoir, d'essayer de critiquer de manière constructive, sans jugement » (Mathilda, lignes 359-360). Il semble que l'exercice de la pratique réflexive sur la performance d'un tiers soit conçu comme un environnement capacitant et sécurisé pour les personnes apprenantes.

4.3.6. Points de vigilance à l'utilisation de la plateforme ciblés par les formateurs et formatrices

Un premier point de vigilance mis en lumière par les formateurs et formatrices est lié à la préparation d'activités pour exploiter au mieux les capsules. « La difficulté réside surtout dans le fait de trouver les bonnes consignes et la bonne grille d'analyse pour faire voir aux étudiants ce que je souhaite qu'ils y voient » (Thibaut, lignes 855-857).

Un autre point de vigilance est également revenu chez deux formateurs : l'apparition du phénomène de normalisation chez certains de leurs étudiants et étudiantes. Quelques-uns ont en effet reproduit ce qu'ils avaient vu lors du visionnage, durant leur propre stage. Ils ont perçu les capsules comme étant la recette à appliquer pour réussir : « ça avait un côté comme si c'était une activité à faire qui était bien, super, géniale. Or, ce n'était pas l'activité qu'on voulait souligner spécialement, mais tout ce qui allait autour » (Alain, lignes 131-133). Mélodie s'exprime également à ce sujet :

S'il y a cet effet (de normalisation), et bien, ça veut dire qu'on pourra la fois prochaine, déjà aussi tenir compte de ça en mettant les précautions nécessaires. Alors, on peut utiliser ce qu'Alain a dit pour prévenir ce genre de choses quoi. (Mélodie, lignes 148-150)

Ainsi, il faudra penser à insister sur le fait que la pratique présentée n'est pas un exemple à reproduire, mais une illustration parmi d'autres d'une leçon.

4.4. Pistes d'améliorations possibles

À la suite de l'utilisation de la plateforme, les formateurs et formatrices ont proposé cinq pistes d'action concrètes afin de l'améliorer.

Un intervenant aurait notamment souhaité retrouver les vidéos initiales sans découpage de chaque séquence, à côté des vidéos avec découpage proposées. « ... d'avoir une version sans les découpes pour pouvoir nous, nous arrêter exactement quand on voulait avec nos étudiants. Et donc, peut-être ce serait chouette à voir, la vidéo brute, en plus de la vidéo avec la grille de lecture que vous proposez, qui est super intéressante » (Alain, lignes 384-387).

L'ajout d'un mode d'emploi de la plateforme a également été évoqué par l'ensemble des FE interrogés qui estiment qu'il serait intéressant de détailler les usages que les utilisateurs et utilisatrices peuvent en faire. « J'aime bien l'idée de donner le canevas des multi-usages qu'on peut en faire » (Mathilda, lignes 580-581).

Les formateurs et formatrices proposent aussi d'insérer une introduction permettant à l'utilisateur ou à l'utilisatrice de se rendre compte du contexte et de l'esprit dans lequel la plateforme a vu le jour : « ... et donc d'informer, ne serait-ce que dans une introduction [...] l'esprit dans lequel ça a été fait » (Yannick, lignes 535-537).

Deux enseignants indiquent qu'un forum pourrait être judicieux afin de permettre aux utilisateurs et utilisatrices de partager leur expérience avec d'autres ou de poser des questions. « Justement, pour ceux qui se poseraient peut-être plus de questions, mais qu'il n'y aurait pas de grande formation prévue et que le vade-mecum serait peut-être court ou j'en sais rien... de pouvoir avoir un endroit où on peut donner son impression, ce qu'on a fait, enfin une espèce de forum des utilisateurs de "Néopass"... » (Alain, lignes 595-598).

Enfin, une dernière piste d'amélioration proposée par plusieurs FE est celle d'une charte éthique de bonne utilisation de la plateforme. « Quand on est dans une première inscription, on a d'abord une contrainte de dérouler, lire un texte, et puis cocher à la fin que j'ai lu et que j'accepte en connaissance de cause » (Michel, lignes 627-629). En effet, certains FE s'inquiètent de l'utilisation qui pourrait être faite des ressources et pensent qu'un rappel de type déontologique ne serait pas superflu. « ... un aspect comme ça "déontologie et éthique". Ça serait pertinent » (Mathilda, lignes 567-568).

5. Discussion

Dans cette partie, nous revenons sur les résultats pour éclairer nos objectifs de recherche. Celle-ci porte sur : 1) la pertinence perçue par les utilisateurs et utilisatrices de l'artefact que nous avons construit dans une perspective non déficitaire et une approche activité; 2) la construction collective de dispositifs de formation dans le rapport instrumentation-instrumentalisation; 3) la conception continuée dans l'usage, à travers le traitement des pistes d'amélioration proposées par les FE.

5.1. Pertinence de l'artefact créé

En ce qui concerne la pertinence perçue, nous pouvons avancer que, de manière générale, les retours que nous avons récoltés sur les capsules et la plateforme Néopass Stages semblent plutôt positifs. Sur la question de la forme, la qualité des images et du son est soulignée, tout comme la pertinence du cadrage. La volonté était, dès le départ, de proposer des capsules de qualité, à la fois sur le plan du son et de l'image. Le choix du cadrage où l'étudiant ou l'étudiante est de face et le chercheur ou la chercheuse de dos a également été souligné positivement, nous permettant de dire que notre volonté de faire sentir le dialogue a été bien perçue. Nous conservons ainsi les principes qui nous ont guidés dans les choix de cadrage, de prise de son et de découpage des séquences présentées sous forme de capsules.

Les aspects pratiques du site ainsi que la richesse et la diversité des ressources, avec possibilité de sélection par le menu, semblent être de qualité. Cet aspect rencontre les intentions que nous avons au début du projet (Blondeau, Lambert, *et al.*, 2021).

L'utilisation des capsules semble générer de l'enthousiasme et de la motivation chez les étudiants et étudiantes, ce qui est un effet déjà étudié de l'outil vidéo (Gaudin et Chaliès, 2015; Viau-Guay et Hamel, 2017). La notion de proximité vécue par eux et perçue par les formateurs et formatrices fait écho aux mécanismes d'immersion mimétique, d'amorçage observationnel et d'expérience par procuration qui ont déjà été étudiés dans la littérature (Gaudin *et al.*, 2018). Il en va de même pour la perception de l'engagement étudiant dans des processus réflexifs (Derobertmeasure, 2012). En ce sens aussi, les témoignages des expériences laissent à penser que nos objectifs ont été atteints.

La volonté de positionnement dans la perspective non déficitaire (Malo, 2011) a aussi été soulignée. Elle répond également à nos objectifs (Blondeau, Lambert, *et al.*, 2021). Notons cependant que nos collègues de la HE EPHEC qui ont testé Néopass Stages sont familiers avec ce concept. Peut-être n'aurait-il pas été exprimé (ou, du moins, pas en ces termes) si cela n'avait pas été le cas.

En définitive, même si notre artefact n'est pas entièrement neutre à la base, puisqu'il s'inscrit dans une anticipation d'un usage hypothétique (Béguin et Cerf, 2004) en FE, nous pouvons dire qu'il présente à la fois un certain nombre de qualités assurant son utilisabilité, et une relative autonomie des équipes utilisatrices pour laisser de la place à une transformation des pratiques de l'usager ou de l'usagère et à une transformation dans l'usage.

5.2. Genèse instrumentale

Ce point traite des phénomènes dialectiques d'instrumentation et d'instrumentalisation.

5.2.1. Le processus d'instrumentation

En ce qui concerne le processus d'instrumentation, la partie de la genèse instrumentale orientée vers le sujet (Béguin et Rabardel, 2000; Rabardel, 1995), plusieurs effets ont été soulignés, qui tendent à montrer que les pratiques des utilisateurs et utilisatrices ont été transformées ou adaptées par la mobilisation de la plateforme Néopass Stages.

Tout d'abord, une meilleure prise de conscience du fonctionnement d'un étudiant ou d'une étudiante en stage a été générée. Cela nous semble important de comprendre comment un ou une stagiaire réfléchit dans l'action pour l'accompagner dans le développement de ses compétences professionnelles (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015). Ensuite, l'utilisation du site et des capsules dans de nouveaux dispositifs a généré un regard neuf : par mimétisme de l'étudiant ou de

l'étudiante qui s'observe et s'analyse, la formatrice s'est surprise à mieux observer ses pratiques. De plus, un autre formateur a remis en question des pratiques de vidéoformation qu'il avait déjà testées auparavant. Finalement, de nouveaux scénarios pédagogiques ont été testés, l'un d'eux, notamment, s'appuyant sur des textes pour établir des liens entre concepts théoriques et capsules vidéos. À cette occasion, une réflexion sur les consignes à donner et les grilles d'analyse a été nécessaire pour intégrer harmonieusement l'observation des capsules. Une formatrice propose dès lors une formation continue pour soutenir l'effort d'adaptation à la vidéoformation.

5.2.2. *Le processus d'instrumentalisation*

L'instrumentalisation s'intéresse à la manière dont les usagers et usagères modifient les usages potentiellement prévus de l'artefact pour qu'il serve la poursuite de leurs objectifs.

Nous soulignons tout d'abord les usages qui ont été faits de l'artefact dans des situations différentes de formation. En effet, des FE de disciplines différentes (psychopédagogie, didactique des mathématiques et didactiques du français) ont mobilisé les capsules pour aborder des sujets différents, dans des niveaux de formation différents et avec des publics différents. Nous attirons l'attention des lecteurs et lectrices sur le fait que les ressources mobilisées dans ces différentes situations de formation sont les mêmes capsules, ce qui laisse à penser que les usages d'une même capsule sont multiples.

La richesse et la qualité des ressources créées ont été soulignées par différents FE. Nous estimons que cette richesse et cette qualité, qu'il s'agisse des prises de vue, du cadrage, du montage et des propos tenus par les stagiaires, permettent des usages multiples en abordant les vidéos sous différents angles.

5.2.3. *La conception continuée dans l'usage*

En ce qui concerne la conception continuée dans l'usage, nous exposons ci-dessous deux types de modifications de conception. La première relève d'un constat que nous avons fait à l'issue de notre étude, les secondes découlent de propositions directes des FE.

Premièrement, une inquiétude a été soulevée quant à la valeur exemplative de l'activité montrée dans les capsules comme norme à suivre plutôt que comme objet à analyser. À ce sujet, nous nous montrons circonspects. En effet, de manière générale, deux positionnements sont possibles dans l'utilisation de la vidéo en formation (Blondeau, Laurent *et al.*, 2021; Gaudin et Flandin, 2014). L'un s'oriente vers la monstration de pratiques exemplaires dont les stagiaires peuvent s'inspirer. L'autre tend plutôt à proposer des situations (parfois vécues difficilement par l'acteur) à analyser pour comprendre son activité. Si Néopass Stages ne propose pas que des capsules montrant une activité exemplaire, nous n'en excluons pas pour autant l'usage en ce sens. En effet, s'il s'agit avant tout de pratiques réelles de classes authentiques, contenant donc des pratiques plus d'exemplaires et d'autres pratiques plus en construction. C'est d'abord leur exploitation pédagogique qui dresse le cadre de son positionnement sur le continuum normativité-développement. Pour baliser les usages, la partie « scénarios » du site s'est vue déclinée en deux entrées : l'une d'elles propose une entrée plus réflexive, avec des consignes d'analyse par les étudiants et étudiantes; l'autre propose directement une analyse des vidéos, explicitant plus ostensiblement les éléments qui nous semblent importants à souligner.

Deuxièmement, des propositions ont été formulées par les participants et participantes à notre étude. Nous les exposons ci-dessous, ainsi que les réponses apportées :

- La mise à disposition de situations de classe non analysées pour laisser les étudiants et étudiantes y réfléchir sans l’apport de l’autoconfrontation. Ainsi qu’expliqué *supra*, la mise à disposition de situations de classe non analysées a été réalisée, elle prend la forme de capsules de dix à quinze minutes qui portent sur deux thématiques : la mise au travail et la mise en commun.
- L’explication de la genèse et des cadres conceptuels mobilisés dans le projet pour en comprendre l’esprit. Elle faisait déjà l’objet d’un chapitre (Blondeau, Lambert *et al.*, 2021) dans un ouvrage collectif sur l’accompagnement des stagiaires en enseignement à l’aide du numérique (Petit, 2021). Elle figure désormais également en version condensée dans un onglet du site.
- Un détail des usages possibles de la plateforme en formation. Pour répondre à cette demande, d’une part, nous avons intégré des descriptions sommaires des dispositifs étudiés dans d’autres textes (Blondeau, Lambert *et al.*, 2021; Blondeau *et al.*, sous presse-a, sous presse-b). D’autre part, nous envisageons également d’aborder ce sujet dans les formations à l’utilisation de la plateforme que nous organiserons pour familiariser les formateurs et formatrices avec l’outil.
- Un forum pour que les FE puissent échanger sur leurs expériences. Si l’idée d’un forum pour partager les pratiques nous semble séduisante, nous ne la retenons pas dans un premier temps. En effet, la gestion et la modération d’un forum s’avèreraient trop chronophages pour les ressources dont nous disposons actuellement.
- Une charte claire à signer pour éviter les usages non appropriés ou non souhaités des vidéos proposées. Pour suivre l’idée émise quant à la clarté de la charte d’utilisation, nous avons, dans l’écran d’accueil, résumé les balises principales d’utilisation, qui nécessitent d’être cochées avant de s’inscrire pour indiquer la souscription au règlement.

En définitive, la plateforme Néopass Stages, bien qu’encore en construction, nous semble présenter une certaine pertinence dans la formation des futurs enseignants et enseignantes dans une perspective non déficitaire, qui donne de la place à l’erreur, et dans l’approche activité (Leblanc, 2010), qui s’intéresse aux logiques d’action des stagiaires. Elle nous paraît constituer un levier de développement à la fois pour les étudiants et étudiantes, qui ont l’occasion de s’exercer à l’analyse de pratique et à la réflexivité à travers un artefact qui installe un cadre sécurisant, et pour les formateurs et formatrices qui découvrent de nouvelles pratiques qui viennent enrichir les pratiques déjà existantes ou encore les bousculer. Dans cette optique, nous rejoignons les trois principes de conception continuée dans l’usage (Béguin et Cerf, 2004).

L’anticipation, dont nous avons déjà parlé un peu plus haut, nous a permis de présumer un certain nombre d’usages, même si toutes nos prévisions n’ont pas été réalisées, en ce sens que certaines utilisations hypothétiques que nous avons pensées ne se sont pas révélées pertinentes, alors que d’autres, dont nous n’avons pas idée, ont pris forme. Il est probable que les natures mêmes des FE ont permis l’instrumentalisation de l’artefact. Le second principe, qui veut que l’activité en situation rende l’instrument plus performant, a été rencontré également, puisque les usages prévus ont validé nos hypothèses d’usages, tandis que les usages imprévus ont permis de nouvelles utilisations et de nouveaux développements. Ces développements rejoignent le troisième principe, qui postule que les situations de travail font évoluer la conduite du projet. En ce sens, l’émergence de pistes d’amélioration nous a poussés à apporter des amendements à la conception de la plateforme et des capsules. Nous espérons qu’il s’agit ici du début d’un processus itératif de conception.

Conclusion

Notre recherche s'inscrit dans un projet plus large, Néopass Stages, mené en lien avec la plateforme Néopass@ction. L'un des objectifs du projet Néopass Stages est la mobilisation des ressources construites dans la formation initiale des instituteurs et institutrices, en collaboration avec les FE. Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de mettre l'accent sur les perceptions, avis, remarques et propositions d'amélioration formulés par les premiers utilisateurs et utilisatrices de la plateforme, huit FE du département pédagogique de la HE EPHEC Éducation ayant eu l'occasion de les mobiliser dans un ou plusieurs de leurs cours.

Après avoir éclairci le contexte, nous avons explicité les référents théoriques que nous avons mobilisés : le processus de genèse instrumentale à travers les phénomènes itératifs d'instrumentation et d'instrumentalisation (Béguin et Rabardel, 2000; Rabardel, 1995; Trouche, 2005) et la logique de formation continuée dans l'usage (Flandin et Gaudin, 2014; 2020). Nous avons expliqué la méthodologie utilisée pour interroger les enseignants et enseignantes et traiter les données récoltées. Nous avons alors exposé les résultats. Ceux-ci portent, d'une part, sur la forme que revêtent les capsules et le site, le fond à travers le contenu proposé et les retours sur les premiers usages réalisés dans des formations d'enseignants et enseignantes à la HE EPHEC Éducation. D'autre part, des propositions d'amélioration de l'outil se sont vues formulées.

Nous souhaitons ici souligner ce qui nous semble constituer des forces de notre outil, aux yeux des FE sollicités : l'inscription dans une perspective non déficitaire peu normative, la mobilisation de traces d'activité réelle, la place des acteurs dans l'explicitation de leurs pratiques, la proximité avec le public formé, la souplesse de l'outil qui peut être décliné par des formatrices et formateurs de différentes disciplines et qui met ces derniers en projet d'interroger leurs pratiques de formation et d'accompagnement des stagiaires en enseignement.

Sur le plan des limites, la principale que nous voyons est celle de la population que nous avons interrogée. En effet, nous avons prioritairement implémenté Néopass Stages dans l'institut de formation où nous travaillons. Dès lors, les collègues qui se sont portés volontaires pour tester les capsules et la plateforme ont déjà été, d'une manière ou d'une autre, sensibilisés à nos travaux sur la vidéoformation, l'autoconfrontation ou la perspective non déficitaire. Ils ne constituent donc pas un public neutre ou non averti.

Nous clôturons cet article par quelques pistes que nous souhaitons émettre pour des développements ultérieurs. Tout d'abord, pour répondre à la limite soulevée ci-dessus, nous aimerions tester les outils avec un public moins averti que nos collègues directs. Il nous semblerait également intéressant de vérifier si les impressions des enseignants et enseignantes sur la motivation et l'engagement étudiants se révèlent correctes, notamment en ce qui a trait aux questions d'expériences vécues (Gaudin *et al.*, 2018) et de processus réflexifs sollicités. Finalement, il nous paraîtrait intéressant, dans la logique de conception continuée que nous suivons, de relancer ce processus avec les FE lorsque l'ensemble des améliorations proposées auront été implémentées et testées. En ce sens, puisque les témoignages de praticiennes et praticiens formateurs nous ont déjà apporté une série d'éclairages précieux, nous envisageons de former un groupe de recherche collaborative pour laisser une place plus importante aux acteurs et suivre l'exploitation de la plateforme sur la durée et avec des formatrices et formateurs d'établissements différents.

Remerciements

Les auteurs et autrices remercient Mélissa Languillier, mémorante UCLouvain, pour sa contribution à cet article.

Références

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>
- Barbier, J.-M. (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité. *Savoirs*, 2013/3(33), 9-22. <https://doi.org/10.3917/savo.033.0009>
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148. <https://doi.org/10.7202/1085324ar>
- Béguin, P. et Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *Activités*, 1(1), 54-71. <https://doi.org/10.4000/activites.1156>
- Béguin, P. et Rabardel, P. (2000). Concevoir pour les activités instrumentées. *Revue d'intelligence artificielle*, 14(1-2), 35-54.
- Blondeau, M., Hanin, V., Lambert, F. et Van Nieuwenhoven, C. (sous presse-a). Néopass Stages : un outil susceptible de générer et soutenir collectivement des transformations de l'activité de stagiaires instituteurs en formation initiale? *Phronesis*.
- Blondeau, M., Hanin, V., Jacque, F., Lambert, F. et Van Nieuwenhoven, C. (sous presse-b). Professionnalisation par vidéoscopie : effets sur les étudiants de l'usage de la plateforme Néopass Stages. *IPTIC*.
- Blondeau, M., Lambert, F. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Néopass Stages, une plateforme de support vidéo pour la formation initiale des instituteurs : premiers jalons et études exploratoires. Dans M. Petit (dir.), *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique* (p. 147-176). Éditions JFD.
- Blondeau, M., Laurent, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). L'entretien d'autoconfrontation comme voie de développement professionnel des étudiants? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (27), 245-265. <https://revuedeshp.ch/...>
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information? *Études de communication*, 2010/2(35), 47-60. <https://doi.org/10.4000/edc.2265>
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut, Belgique]. HAL theses. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, C. Gaëtane et J.-C. Ruano-Borbanlan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 827-856). Presses universitaires de France.

- Flandin, S. (2015). *Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéoformation autonome : contribution à un programme de recherche technologique en formation* [thèse de doctorat, Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand II, France]. HAL theses. <https://theses.hal.science/tel-02018010>
- Flandin, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (p. 193-205). Presses universitaires de France.
- Flandin, S. et Gaudin, C. (2014). Conception continuée dans l'usage en vidéoformation des enseignants. Dans *Actes du 3^e colloque international de la Didactique professionnelle « Conception et formation »* (communication n° 2122). <https://hal.science/hal-01319618>
- Flandin, S. et Ria, L. (2018). *Qu'apprennent les enseignants novices de l'observation de leurs pairs et comment l'apprennent-ils? Une étude de cas*. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 49-64). L'Harmattan.
- Flavier, E. (2021). La vidéoformation. *Savoirs*, 2021/1(55), 17-55. <https://doi.org/10.3917/savo.055.0017>
- Gaudin, C. (2015). Vidéoformation au plan international : état de l'art, zones d'ombres et perspectives. Dans L. Ria (dir.), *Former des enseignants au XXI^e siècle – 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 131-150). De Boeck.
- Gaudin, C. et Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Gaudin, C. et Flandin, S. (2014, janvier). *Présentation croisée d'un état de l'art* [conférence de consensus]. Conférence de la Chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle » – La vidéoformation dans tous ses états : quelles options théoriques, quels scénarios? Pour quels effets? Lyon, France.
- Gaudin, C. et Flandin, S. (2018). Une approche technologique de la recherche sur la vidéoformation. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 19-30). L'Harmattan.
- Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (dir.). (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. L'Harmattan.
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11(3), 135-142. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2872>
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? Dans F. Daniellou (dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes, débats épistémologiques* (p. 103-140). Octares.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). ERPI.

- Leblanc, S. (2010). Analyse des multiples préoccupations d'un enseignant de physique et de leurs évolutions lors de la mise en œuvre d'une démarche d'investigation : possibilités d'articulation d'une approche activité et didactique. Dans L. Mottier Lopez, C. Martinet et V. Lussi (coord.), *Actes du congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF 2010)*. <https://plone.unige.ch/...>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255. <https://doi.org/10.7202/1008985ar>
- McLaughlin, M. W. et Mitra, D. (2001). Theory-based change and change-based theory: Going deeper, going broader. *Journal of Educational Change*, 2(4), 301-323. <https://doi.org/csprbg>
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. <https://doi.org/10.7202/1085400ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.605>
- Petit, M. (2021). *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique*. JFD.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin. <https://hal.science/hal-01017462>
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Éducation didactique*, 14(2), 65-84. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756>
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. Dans M. Durand et L. Fillietaz (dir.), *La place du travail dans la formation des adultes* (p. 217-243). Presses universitaires de France.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants : pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF.
- Ria, L. et Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172. <https://doi.org/10.4000/activites.2618>
- Ria, L. et Leblanc, S. (2012). Professionnalisation assistée par vidéo : les effets d'une navigation sur Néopass@ction. *Recherches et éducations*, (7), 99-114. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1403>
- Ria, L., Sève, C., Saury, J., Theureau, J. et Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-234. <https://doi.org/btgb5s>

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Jossey Bass.
- Sherin, M. et van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37. <https://doi.org/dhfphk>
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Octares.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>
- Trouche, L. (2005, août). *Des artefacts aux instruments, une approche pour guider et intégrer les usages des outils de calcul dans l'enseignement des mathématiques* [communication]. Université d'été « Le calcul sous toutes ses formes ». Saint-Flour, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01559831>
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer – Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(2), 103-121. <https://doi.org/10.48782/0wpzjm83>
- Viau-Guay, A. et Hamel, C. (2017). L'utilisation de la vidéo pour développer la compétence réflexive des enseignants : une recension des écrits. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(1), 111-128. <https://doi.org/10.25656/01:16097>